

Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas

Teaching in higher education: Curriculum and practices 10 years after the implementation of the Bologna process at Portuguese universities

Angélica Monteiro¹
RECI – IP/Universidade do Porto
angelica.monteiro@gaia.iapiaget.pt

Carlinda Leite¹
Universidade do Porto
carlinda@fpce.up.pt

Glasielle Souza¹
Universidade do Porto
glasielle22@hotmail.com

Resumo: A reestruturação do ensino superior em Portugal, resultante dos compromissos do Processo de Bolonha, teve início em 2006 e impôs desafios pedagógico-didáticos. Apelou-se aos professores para adotarem modos de trabalho pedagógico que rompessem com o modelo transmissivo e apontou-se a necessidade de uma organização curricular fundada no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Para compreender o efeito dessas medidas na prática docente, o artigo apresenta um estudo que investigou estratégias de ensino-aprendizagem privilegiadas por professores de uma licenciatura em Ciências da Educação. Os dados foram recolhidos por meio de um questionário submetido a professores e estudantes em 2010 e 2016. A análise estatística simples dos dados aponta para a utilização de uma diversidade ampla de estratégias de ensino-aprendizagem, embora prevaleçam as mais tradicionais, ou seja, existe uma contradição entre o discurso político-acadêmico e as estratégias seguidas na sua concretização.

Palavras-chave: ensino superior, currículo, didática.

Abstract: The restructuring of the higher education in Portugal, resulting from the Bologna Process commitments, began in 2006 and imposed pedagogical-didactic challenges. Teachers were asked to adopt pedagogical methods that broke with the transmissive model and pointed out the need for a curricular organization based on the development of personal and social skills. To understand the effect of these measures on teaching practice, the article presents a study that analyses teaching-learning strategies privileged by teachers of a Sciences Education course. The data were collected through a questionnaire submitted to

¹ Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.

teachers and students in 2010 and 2016. The simple statistical analysis of the data points to the use of a wide diversity of teaching-learning strategies, although the most traditional ones prevail, i.e., there is a contradiction between the political-academic discourse and the strategies followed in its implementation.

Keywords: higher education, curriculum, didactics.

Introdução

A Europa, na intenção de fortalecer o Ensino Superior, deu início a políticas para a concretização do Espaço Europeu do Ensino Superior, designadas por Processo de Bolonha (PB), e que teve como intenção construir um espaço coeso de transferibilidade do conhecimento e de validação das formações obtidas. No que diz respeito a Portugal, o Programa do XVII Governo considerou o PB uma oportunidade única para incentivar a frequência do Ensino Superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e as experiências de internacionalização. É de realçar, também, que os compromissos decorrentes do PB implicaram alterações a nível da organização e do desenvolvimento do currículo das Instituições de Ensino Superior (IES), implicações que correspondem, para muitos, a uma mudança de paradigma, tal como é anunciado no Decreto-Lei nº 74 (Portugal, 2006), que procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior, ao referir:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante. Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática são os desafios com que se confrontam as Instituições de Ensino Superior.

Esta alteração de paradigma impôs uma série de desafios às Universidades, entre os quais os de natureza pedagógico-didática. Focando a discussão no eixo dos professores e no eixo dos estudantes e, neste sentido, no centro do processo educativo, Zabalza (2004) destaca o papel fulcral da docência na atual conjuntura, afirmando que a forma como são organizadas e desenvolvidas as aulas não é um elemento secundário, pois é nesse aspecto

que radica o princípio assumido pelo processo de convergência europeia de construir uma docência centrada na aprendizagem. Centrar a docência na aprendizagem é, como já foi referido atrás, uma das orientações do PB quando aponta para que o paradigma do ensino dê lugar ao da aprendizagem dos estudantes, valorizando, assim “um tipo de saber tácito que se desenvolve nas experiências do cotidiano” (Garcia, 2015, p. 62). Esta mudança constituiu um desafio para docentes do Ensino Superior pois, por tradição, questões de ordem pedagógico-didáticas não constituíram focos de atenção (Leite, 2015; Leite e Ramos, 2010). Para além disto, a massificação do acesso ao ensino superior tornou evidente a necessidade dos professores refletirem e recriarem a sua prática pelo tipo de população que passou a aceder às IES.

Apesar deste discurso, que apela para uma atenção às especificidades dos alunos e à criação de condições que fomentem as suas aprendizagens, circula um outro que alerta quer para o afastamento de princípios democráticos, quer para a dependência face a políticas internacionais (Ball, 2004; Dale, 2004; Robertson, 1994).

Neste sentido, Antunes (2006) aponta como aspectos críticos do PB, por um lado, o desenvolvimento das políticas educativas que se afastam dos princípios de representatividade, legitimidade e negociação e por outro, sofrem uma deslocação do processo de formação das políticas para uma orientação supranacional. Para esta autora, esta situação provoca uma mudança do papel do Estado, “reservando a responsabilidade em última instância e a autoridade sobre a regulação, mas transferindo o seu exercício e controlo diretos para outras entidades ou atores, por exemplo, agências de avaliação, de certificação ou de acreditação” (Antunes, 2006, p. 69). Disto é exemplo a criação da agência de avaliação e acreditação do ensino superior - A3Es - Decreto-Lei nº 369 (Portugal, 2007) que é a entidade responsável pela garantia da qualidade do ensino superior em Portugal e cujos princípios de avaliação são os “internacionalmente aceites na matéria”, ainda que se baseie, num primeiro momento, num sistema obrigatório de autoavaliação institucional.

As exigências e o aumento da pressão e do controlo, bem como os constrangimentos financeiros têm levado as Universidades a uma competição fundada em indi-

cadres de internacionalização, de publicação científica e de envolvimento em projetos internacionais. Estas situações têm feito com que o papel dos professores do ensino superior se altere, uma vez que estes têm que conciliar as tarefas docentes, com outras tarefas a nível de produção e difusão de conhecimento científico e de gestão de projetos, de fundos e de equipas, sendo que estas últimas têm sido cada vez mais valorizadas nos concursos de acesso e de progressão nas carreiras. É tendo em vista este contexto de mudança que o presente artigo dá conta de um estudo que investigou estratégias de ensino-aprendizagem privilegiadas por professores de um curso de formação em Ciências da Educação em 2010 e 2016 na sua relação com o paradigma apontado pelo PB.

Estratégias de ensino-aprendizagem

A crescente atenção à qualidade da formação oferecida aos estudantes, aliada às exigências constantes da sociedade do conhecimento e aos processos de avaliação e de acreditação externas a que são sujeitas as IES, evidenciam a necessidade de que os processos de ensino-aprendizagem sejam pensados e retroalimentados pela investigação empírica (Pimenta, 2002).

Neste sentido, Hagström e Lindberg (2013) defendem a existência de duas abordagens de ensino: ensinar como aplicar boas práticas, isto é, focar-se na formação dos professores; ensinar assumindo como princípio a aprendizagem dos estudantes, o que pressupõe um constante aperfeiçoamento pedagógico-didático dos professores (Cachapuz, 2001). A par desta orientação tem também sido sustentada a importância do ensino, no ES, ocorrer numa forte relação entre ensino-aprendizagem-investigação. Leite (2015) sustenta que a Universidade é o lugar de produção de conhecimentos, pelo que o ensino tem que estar intimamente relacionado com a investigação, isto é, com a produção de novos conhecimentos (Cunha, 2011; Balzan, 2003; Bourdoncle e Lessard, 2002). A autora refere ainda que “é possível realizar um ensino de qualidade sem existir pesquisa, mas que esses são casos raros e exigem a presença de outras características e condições de docência pois, o mais comum, é que situações que correspondem a um ensino de excelência passem pela existência de relações entre ensino e pesquisa” (Leite, 2015, p. 120).

Como se depreende, as posições que se assumem face ao ES têm implicações no exercício da docência, bem como na seleção de estratégias de ensino promotoras de aprendizagens. Martin *et al.* (2000) referem que a postura do professor em sala de aula e as conceções sobre como os estudantes aprendem influenciam mais as aprendizagens do que a proficiência do professor no domínio de determinada estratégia de ensino.

Não havendo, portanto, predeterminação entre as estratégias mobilizadas e a qualidade de efetiva das aprendizagens, diversos autores classificam as estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com o nível de cognição, participação dos estudantes e de interação entre pares, sendo as de cariz transmissivo, individualistas e unidirecionais consideradas “tradicionais” e as mais interativas e participativas, “construtivistas”, ou seja, são as que se coadunam com o paradigma preconizado pelo PB, uma vez que, de acordo com o construtivismo, a aprendizagem não é recebida do exterior através de outra pessoa, ela corresponde a uma interpretação individual e a um processamento do que é percebido pelo estudante, produzindo conhecimento (Ally, 2004).

Na década de 90, Libâneo (1994) classificou do seguinte modo os métodos de ensino:

- (i) Método de exposição pelo professor – ex. exposição verbal, demonstração, ilustração, exemplificação;
- (ii) Método de trabalho independente;
- (iii) Método de elaboração conjunta: é um método de interação entre o professor e o aluno visando obter novos conhecimentos;
- (iv) Método de trabalho de grupo;
- (v) Atividades especiais – tais como visitas de estudo, teatro, etc. que complementam as atividades de ensino em contexto formal.

Por sua vez, Luft e Roehrig (2007, p.58) classificaram os métodos de ensino, nas categorias apresentadas na Figura 1 e que correspondem a orientações que elegem como centro o professor ou os estudantes.

Conforme se pode observar na Figura 1, segundo Luft e Roehrig (2007), o processo de ensino aprendizagem pode variar de “tradicional” até “baseado na reestruturação”, passando por “instrutivo”, “transitório” e “responsivo”. Na postura tradicional, o foco é o professor, que tem como função principal transmitir conhecimentos. Ainda tendo como foco o professor, a postura instrutiva tem como preocupação principal a criação de recursos para a aprendizagem. Num nível mais intermédio, entre o foco no professor ou nos estudantes, situa-se a postura transitória, cujo foco é a relação professor/estudante. Entre as posturas centradas nos estudantes, os autores apontam a postura responsiva que se baseia na colaboração entre professor e estudantes e a postura baseada na reestruturação, que foca o processo de mediação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos específicos das disciplinas.

O Quadro 1 apresenta um paralelismo entre a classificação de Libâneo (1994) e a de Luft e Roehrig (2007), estabelecendo uma relação com as teorias de aprendizagem que as fundamentam.

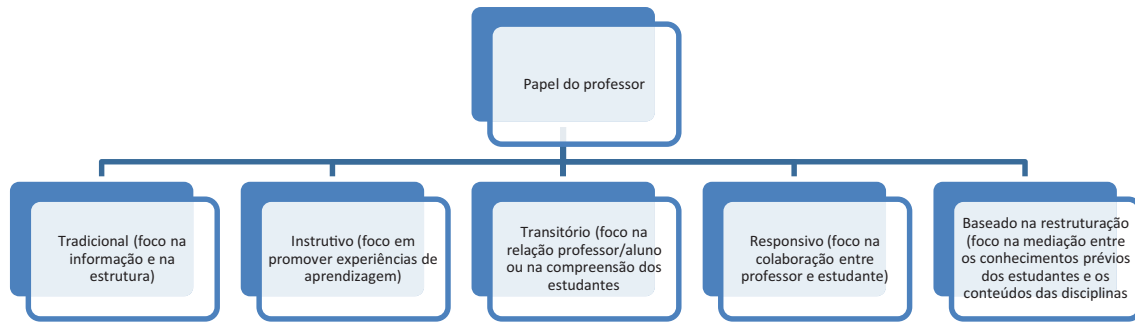


Figura 1. Classificação dos métodos de ensino.
Figure 1. Teaching and learning classification.

Quadro 1. Classificação dos métodos de ensino-aprendizagem e as teorias de aprendizagem subjacentes.
Chart 1. Teaching and learning classification and learning theory.

Método de ensino (Libâneo, 1994)	Papel do professor (Luft e Roehrig, 2007)	Teoria de aprendizagem
Exposição	Tradicional	
Trabalho independente	Instrutivo	Behaviorismo Cognitivismo Construtivismo
Elaboração conjunta	Transitório Responsivo	
Trabalho de grupo Atividades especiais	Baseado na reestruturação	Sócio-construtivismo Interaçãoismo

Em suma, a concepção acerca de como o estudante aprende influencia o papel que o professor assume em sala de aula bem como os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem adotados. Como é sabido, as críticas que têm sido feitas às concepções behavioristas têm justificado processos de ensino-aprendizagem fundadas em teorias construtivistas e socio-construtivistas. A Figura 2 apresenta a relação entre os modos de trabalho pedagógico, as teorias de aprendizagem aqui referidas, os processos de avaliação e os sentidos mais reguladores ou emancipatórios da educação/formação (Torres e Leite, 2014).

O esquema apresentado na Figura 2 reforça a relação anteriormente referida entre os elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem e as teorias subjacentes às práticas. Está, ainda, tal como afirmado por Luft e Roehrig (2007), evidenciada a relação entre os métodos mais tradicionais e os processos de regulação e de controle e os métodos ativos, colaborativos com os processos de autonomia e de emancipação dos estudantes.

Considerando o foco do estudo aqui referido, nomeadamente, analisar os efeitos a curto e longo prazo dos compromissos assumidos no âmbito do PB na prática docente do ensino superior, optou-se por auscultar professores e estudantes de uma instituição de ensino superior portu-

guesa em dois momentos distintos, cujos procedimentos e resultados serão apresentados em seguida.

Metodologia

O estudo, tendo como objetivo identificar o efeito dos compromissos assumidos no âmbito do PB nas práticas dos professores de um curso em Ciências da Educação em Portugal, constrói esse conhecimento a partir de dados que recolhe em dois momentos distintos. Esses dados foram recolhidos através de análise das fichas das unidades curriculares e através de dois questionários com questões idênticas submetidos a estudantes e professores em 2010 e 2016.

A análise das fichas das unidades curriculares permitiu identificar e categorizar as estratégias utilizadas e que, posteriormente, foram introduzidas no questionário. Em 2016, por a análise das fichas das unidades curriculares referir novas estratégias, o questionário passou a incluí-las.

O questionário, em 2010, foi submetido presencialmente a 102 estudantes (57% da população estudantil do curso) e 15 professores (65% do corpo docente do curso). O questionário de 2016 foi submetido presencialmente a 115 estudantes (70% da população estudantil do

GUIÃO TAXONOMIA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO

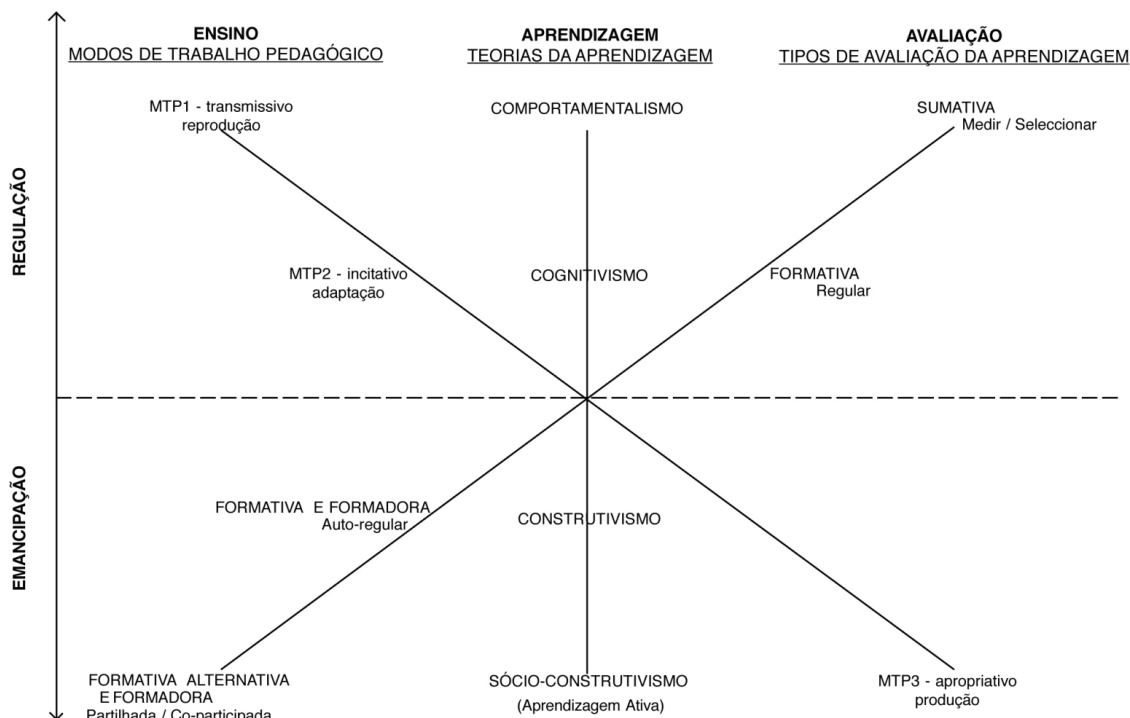


Figura 2. Relação entre os modos de trabalho pedagógico, teorias da aprendizagem e avaliação.
Figure 2. Relationship between teacher's pedagogical work, learning theory and evaluation.

Fonte: adaptado de Torres e Leite (2014).

curso) e foi disponibilizado *online* para os professores, tendo sido respondido por 12 professores (52% do corpo docente do curso).

As questões referindo-se às estratégias de ensino aprendizagem focaram: estratégias mais utilizadas; estratégias mais apreciadas pelos estudantes e as que promovem mais aprendizagens. As respostas obtidas foram tratadas por análise estatística simples com o apoio do *software* SPSS v. 21. Para a elaboração da análise apresentada neste artigo, as respostas do questionário foram agrupadas em categorias de acordo com a classificação proposta por Luft e Roehrig (2007) e analisadas à luz dos desafios que o PB coloca para os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Percepções de estudantes e de professores acerca das estratégias de ensino-aprendizagem do curso de licenciatura em ciências da educação

Conforme já foi referido, foram recolhidos dados de opinião de estudantes e de professores, o questionário

submetido aos estudantes e aos professores referia-se às estratégias e ensino aprendizagem: as mais utilizadas pelos professores, as preferidas pelos estudantes e as que promovem mais aprendizagens. O Gráfico 1, cujos dados foram ordenados pela frequência de utilização das estratégias, dá conta das respostas dos estudantes em 2016.

Conforme se infere da leitura do Gráfico 1, na opinião dos estudantes há uma grande diversidade de **estratégias que são utilizadas pelos professores** do Curso em Ciências da Educação, sendo que a mais utilizada é a “Exposição Teórica” (88%), seguida de “Apresentação de trabalhos” (61%), “Análise de Texto” (51%), “Debate” (44%), “Dinâmica de Grupo” (43%) e “Reflexão individual” (37%). As menos utilizadas são o “Uso do *b-learning*” (2%), “Simulação de atividade/*role playing*” (2%), “Participação em fóruns virtuais” (2%), “Análise de Casos” (2%) e “Oficinas e *Workshops*” (2%).

Como se depreende, esta diversidade de estratégias tem subjacente diferentes concepções de aprendizagem e, também diferentes papéis atribuídos ao professor (Luft e Roehrig, 2007). Uma mais centradas na tarefa de ensinar, como a exposição teórica, que se situa numa

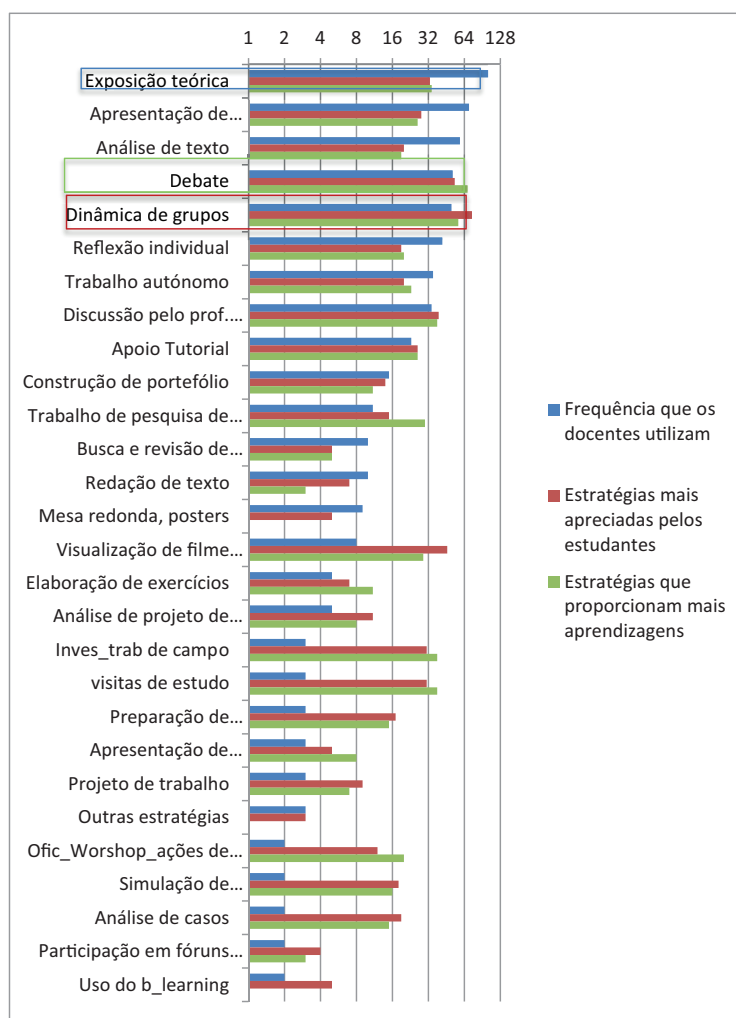


Gráfico 1. Opinião dos estudantes acerca das estratégias de ensino-aprendizagem.
Graphic 1. Student's perception about teaching-learning strategies.

orientação “tradicional”, enquanto outras têm mais características do que Luft e Roehrig (2007) designaram por: “Instrutivo” (análise de texto, reflexão individual) o “Transitório”, o “Responsivo” e o “Baseado na reestruturação” (apresentação de trabalhos, debate, dinâmica de grupos e as situações de reflexão). Quanto às **estratégias que os estudantes afirmam ser menos utilizadas**, todas elas são centradas no estudante, se orientam para o desenvolvimento da autonomia e a aplicação prática dos conhecimentos e de que são exemplo as oficinas e *workshops*. Trata-se, pois, de estratégias que necessitam de meios próprios, de espaço, de tempo e/ou conhecimentos específicos por parte dos professores, tais como o uso do *b-learning* e a participação em fóruns virtuais.

No que diz respeito às **estratégias mais apreciadas pelos estudantes**, a mais escolhida foi a “Dinâmica de grupos” (64%), seguida do “Debate” (46%), “Visualiza-

ção de filme com debate posterior” (40%) e “Discussão pelo professor/ Diálogo com os estudantes” (34%). Todas estas estratégias têm em comum a participação ativa dos estudantes e o recurso à aprendizagem através dos pares, o que lhes confere características dos modelos “Transitório”, “Responsivo” e o “Baseado na reestruturação”.

Quanto às estratégias que, segundo os estudantes, **promovem mais aprendizagens**, a maioria escolheu o “Debate” (59%), seguida da “Dinâmica de grupo” (50%), “Discussão pelo professor/diálogo com os estudantes” (33%), “Investigação, Trabalho de campo” (33%) e “Visitas de estudo” (33%), ou seja, estratégias que coincidem com as mais apreciadas e que têm como foco a aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, os estudantes inquiridos afirmam que os professores recorrem a uma grande diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem, sendo que a mais

utilizada é a “Exposição Teórica”, que, como se sabe, baseia-se no modelo Tradicional, centrado no ensino e no trabalho do professor que assume o papel de fonte do conhecimento. Contudo, este método de ensino é acompanhado por outras estratégias mais centradas no estudante, que são, na opinião destes, as que mais apreciam e que promovem mais aprendizagens. São estas estratégias que estão em linha com o paradigma veiculado pelo PB, que prevê que os professores assumam um papel de mediadores, proporcionando condições para o desenvolvimento de competências dos estudantes, a partir da construção e da aplicação prática de novos conhecimentos (Luft e Roehrig, 2007).

Para se estabelecer relações entre as opiniões dos estudantes e as dos professores, como já se mencionou, foi aplicado a professores o mesmo questionário. O gráfico 2, referente a 2016, ordenado pela frequência de utilização das estratégias, apresenta as suas opiniões acerca das **estratégias mais utilizadas, mais apreciadas pelos estudantes** e as que **promovem mais aprendizagens**.

Conforme se deduz da leitura do Gráfico 2, as **estratégias que os professores afirmam mais utilizar** são “Discussão pelo professor/diálogo com os estudantes”

(42%), “Trabalho de pesquisa de campo” (42%) e “Oficinas e *Workshops*” (42%). Estas estratégias envolvem a participação ativa dos estudantes, a mediação e a colaboração com o professor (modelo “Responsivo”, tal como a discussão pelo professor) e estimulam a autonomia e o desenvolvimento e mobilização de competências para a resolução de problemas (modelo “Baseado na Reestruturação, de que são exemplos o trabalho de campo e as oficinas/*workshops*). As **estratégias menos utilizadas**, segundo estes professores, são a simulação e a visualização de filmes seguida de debate, sendo que ambas envolvem a participação dos estudantes e tempo de preparação prévia por parte dos professores.

Relativamente às **estratégias mais apreciadas pelos estudantes**, na opinião dos professores respondentes, a mais apreciada é a “Exposição Teórica” (42%), seguida por “preparação de conferências” (33%) e “Investigação/trabalho de campo” (33%). As que não foram escolhidas são: “Discussão pelo professor”, “Debate”, “Busca e revisão de literatura”. Estas estratégias, com é evidente, têm como suporte uma série de concepções teóricas que vão do modelo mais tradicional, aos modelos “Transitório”, “Responsivo” e “Orientado para a reforma”. Nesta

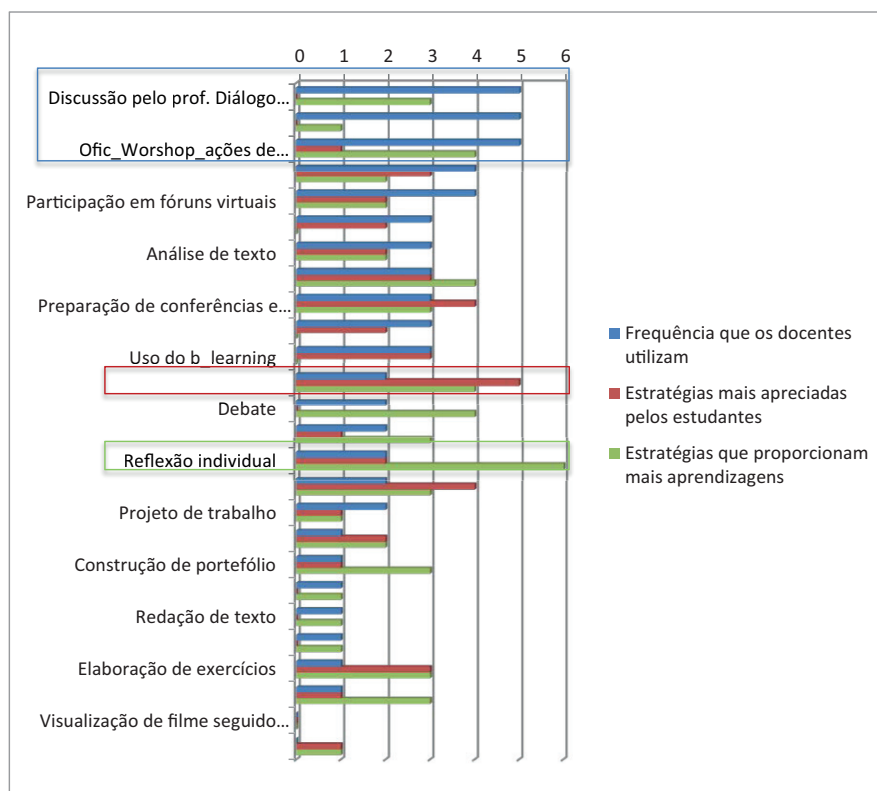


Gráfico 2. Opinião dos professores acerca das estratégias de ensino-aprendizagem.
Graphic 2. Teacher’s opinion about teacher-learning strategies.

diversidade, é de realçar que os professores consideram que as estratégias mais apreciadas pelos estudantes se situam na orientação tradicional, e que correspondem às mais utilizadas, segundo os estudantes.

No que diz respeito às **estratégias promotoras de aprendizagem**, os professores optaram por “Reflexão individual” (50%), seguida por “Debate”, “Oficinas e *workshops*” (33%), “Análise de projetos” (33%) e “Exposição Teórica” (33%). As opções que não foram escolhidas: “Visualização de filmes seguida de debate”, “Apresentação de trabalhos” e “Uso do *b-learning*”. Mais uma vez observa-se uma diversidade de modelos de ensino-aprendizagem cujo foco central varia entre o professor e os conteúdos (exposição teórica), os alunos e os respetivos processos cognitivos (reflexão individual, análise de projetos) e a relação entre todos os intervenientes (de que são exemplo o debate, oficinas e *workshops*).

Ao estabelecermos um paralelo entre as respostas dos professores e as dos estudantes, constata-se que estas divergem nas três questões. As três *estratégias mais utilizadas* referidas pelos professores (discussão pelo professor, trabalho de pesquisa e *workshop*) não coincidem com as mais referidas pelos estudantes (exposição teórica, apresentação de trabalho, análise de texto). Isto pode significar que as intenções de trabalho dos professores a nível das metodologias de ensino não são percecionadas de igual forma pelos estudantes. Isto não quer dizer que os professores não adotem as metodologias que referem (uma vez que também foram escolhidas por estudante),

há uma divergência em relação à frequência com que são mais ou menos mobilizadas, com maior destaque para a “exposição teórica” (mais referida pelos estudantes) e “oficinas e *workshops*” e “trabalho de pesquisa de campo” (mais referidas pelos professores) conforme dá conta o Gráfico 3.

A mesma divergência de opiniões acontece em relação às *estratégias preferidas pelos estudantes*, na qual os professores consideram que os estudantes preferem “exposição teórica” enquanto estes afirmam preferir “dinâmica de grupos”. Este facto pode indiciar a necessidade ser dada atenção à satisfação e preferência dos estudantes e recorrer a uma flexibilidade curricular que ofereça aos estudantes mais oportunidade de escolha de estratégias para construir as suas aprendizagens, isto é, seguir o que é preconizado pelo discurso do PB.

Relativamente às **estratégias promotoras de aprendizagem**, há uma maior confluência entre as opiniões dos professores e dos estudantes, uma vez que nos dois casos foram as estratégias ativas, colaborativas e promotoras de autonomia as mais escolhidas, de que são exemplo o “debate”, as “dinâmicas de grupos”, as “oficinas e *workshops*”, bem como as que podem constituir oportunidades para refletir percursos de aprendizagem/formação (“reflexão individual”). É igualmente confluyente uma menor opção, a nível de aprendizagens, pelas estratégias que recorrem ao uso das TICs, tais como “*b-learning*” e a “participação em fóruns virtuais”. Este facto pode estar relacionado, mais uma vez, com algum desconhecimento

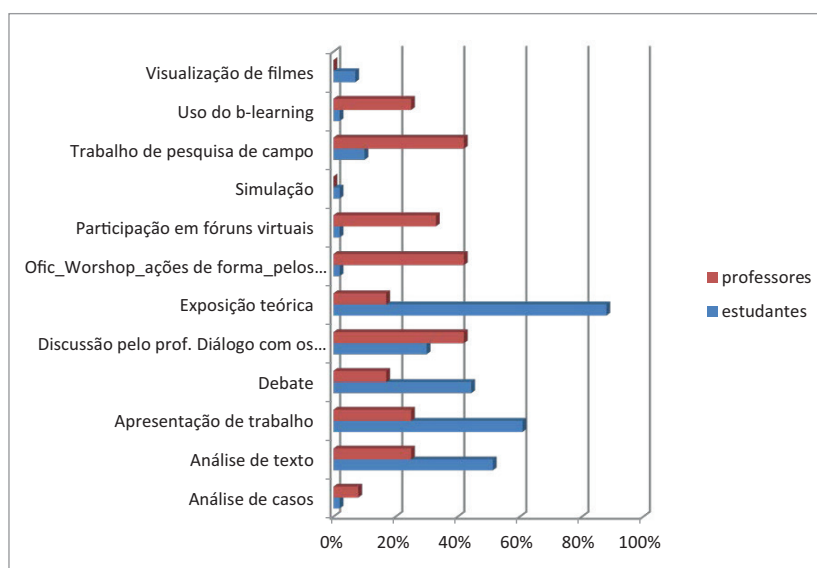


Gráfico 3. Opinião dos professores e dos estudantes acerca da frequência de utilização das estratégias de ensino-aprendizagem.

Graphic 3. Teachers 'and students' opinions about the frequency of use of teaching-learning strategies.

da potencialidade destes meios (Santos *et al.*, 2016) e da sua consequente subutilização, como repositórios de informação, coadjuvantes de meios mais tradicionais e menos participativos (Monteiro *et al.*, 2013).

Ao compararmos estes dados com a informação obtida em 2010, ou seja, ainda no início da implementação do PB, constata-se que se mantém a generalidade das estratégias que eram utilizadas na altura, sendo que, na análise das fichas das unidades curriculares realizada em 2016, foram acrescentadas as opções “Dinâmicas de grupo”, “Análise de textos” e “Reflexão individual”. A Figura 3 apresenta a comparação entre as opções mais escolhidas por estudantes e professores em 2010 e 2016, organizadas de acordo com os modelos de ensino a que se referem Luft e Roehrig (2007), bem como pelo grau de participação dos estudantes e a colaboração, tendo em vista a emancipação (Torres e Leite, 2014).

Ao analisarmos, de uma forma global, a informação apresentada na Figura 3, onde estão destacadas as opções mais escolhidas por estudantes e por professores, em 2010 e 2016, observamos que sobressaem, em quantidade, as que se enquadram nos modelos “transitório”, “responsivo” e “baseado na reestruturação”. A única exceção é, em 2016, a opinião dos estudantes quanto às estratégias mais utilizadas pelos professores e a opinião dos professores, no mesmo ano, quanto às estratégias preferidas pelos estudantes, e que se refere à “exposição teórica”.

Relativamente às **estratégias mais utilizadas pelos professores**, como foi mencionado anteriormente, mantiveram-se as referidas em 2010, tendo, no entanto, sido acrescentadas outras 3, duas individuais e centradas na cognição (“reflexão individual” e “análise de texto”) e outra em grupo, com participação ativa dos estudantes para o desenvolvimento e mobilização de competências (“dinâmicas de grupo”). Há, contudo, na opinião dos estudantes, um decréscimo na frequência de utilização de estratégias que não se enquadram no modelo tradicional. Este fato aponta para o possível domínio de um modelo mais tradicional, baseado em aulas expositivas, com momentos de diversificação de estratégias que envolvem a análise, o debate, a reflexão e a dinâmica de grupos, sendo que esta perceção não coincide com a dos professores, conforme anteriormente foi referido. Esta situação pode estar relacionada com a já referida necessidade crescente que os professores têm de desenhar projetos, concorrer a financiamentos, gerir fundos e pessoas e, ainda, aumentar cada vez mais o nível de produção e de difusão científica, o que faz com que, por vezes, não tenham oportunidade e tempo de planear e de promover atividades em sala de aula que requerem mais tempo e atualização de conhecimentos, ainda que tenham a intenção de as concretizar.

As **estratégias preferidas pelos estudantes** em 2010 foram o “Debate”, seguido de “Discussão com o professor...”, o que corresponde, em 2016, às que ficaram em

Modelos de ensino		Estratégias de ensino-aprendizagem													
		Mais utilizadas pelos professores				Preferidas pelos estudantes				Promotoras de aprendizagem					
		Estudantes		Professores		Estudantes		Professores		Estudantes		Professores			
		2010	2016	2010	2016	2010	2016	2010	2016	2010	2016	2010	2016		
tradicional	instrutivo	regulação													
		Exposição teórica	54%	88%	29%	17%	41%	29%	27%	42%	53%	30%	28%	33%	
		Busca e revisão de literatura	42%	9%	33%	8%	43%	13%	30%	0	42%	4%	33%	8%	
		Redação de textos	44%	9%	32%	8%	37%	6%	25%	0	55%	3%	39%	8%	
transitório		Análise de texto*	x	51%	x	25%	x	17%	x	17%	x	17%	x	17%	
		Reflexão individual*	x	37%	x	17%	x	17%	x	17%	x	17%	x	50%	
responsivo		Discussão pelo professor através de diálogo com os estudantes	55%	30%	40%	42%	53%	34%	36%	0	55%	33%	44%	25%	
		Apoio tutorial	45%	20%	39%	33%	49%	23%	33%	25%	51%	23%	39%	17%	
baseado na reestruturação		Debate	51%	44%	39%	17%	54%	46%	36%	0	51%	59%	41%	33%	
		Mesa redonda	43%	8%	29%	8%	51%	4%	32%	0	55%	1%	37%	8%	
		Apresentação de trabalhos pelos estudantes	57%	61%	35%	25%	51%	24%	35%	17%	55%	23%	35%	0%	
		Dinâmicas de grupo*	x	43%	x	17%	x	64%	x	8%	x	50%	x	25%	
		Oficinas, workshops, dinamização de ações pelos estudantes	46%	2%	12%	42%	34%	10%	23%	8%	53%	17%	24%	33%	
		Preparação de conferências e apresentação pelos estudantes	45%	3%	27%	25%	39%	15%	27%	33%	49%	13%	33%	25%	
		emancipação													
*Categorias acrescentadas em 2016															

Figura 3. Comparação e análise dos dados obtidos por estudantes e professores.

Figure 3. Comparison and analysis of the data obtained in 2010 and 2016 by students and teachers.

2º e 3º lugares, sendo a opção “Dinâmicas de grupo” a mais escolhida neste ano. Isto demonstra uma certa manutenção da preferência dos estudantes pela participação ativa e a interação com o professor e com os pares.

Ao compararmos as opiniões dos estudantes quanto às **estratégias que promovem mais aprendizagens** nos dois momentos do estudo, constatamos a manutenção de uma frequência elevada do “Debate” e da “Discussão do professor...”, que coincidem com as que estes afirmam preferir. Há também um decréscimo acentuado quanto à percepção do papel da “Redação de textos” para a promoção de aprendizagens, resultado que pode ter sido influenciado pela inserção da opção “Dinâmicas de grupo”, que em 2016 foi a 2ª estratégia mais escolhida.

Quanto às percepções dos professores sobre as **estratégias promotoras de aprendizagens**, a mais escolhida em 2010 (“Debate”), foi a segunda mais escolhida em 2016. Este fato pode estar relacionado com a introdução de uma nova estratégia, que foi a mais escolhida pelos professores (“reflexão individual”). Observa-se, ainda, neste item, um decréscimo acentuado em 2016 nas estratégias que, segundo os professores, mais promovem aprendizagens. Referem, agora, a “Busca e revisão de literatura”, “Redação de textos”, “Mesa redonda” e “Apresentação de trabalhos pelos estudantes”.

Reflexões finais

A implementação do PB pela Europa trouxe uma série de desafios às instituições de ensino superior e aos professores, dos quais se destacam a necessidade de adoção de um modelo de ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências transversais e específicas por parte dos estudantes.

Neste contexto de mudança, as instituições portuguesas e os professores reformularam os cursos oferecidos quanto à duração, a qualificação do corpo docente, os planos de estudo, bem como as estratégias enunciadas nas fichas das unidades curriculares. Nesta reformulação houve a intenção de dar resposta aos compromissos assumidos no PB, sendo todo este processo acompanhado e avaliado interna e externamente.

O estudo realizado, e a que se reporta este artigo, permite saber que, se por um lado, o PB constituiu uma oportunidade para os professores repensarem as questões pedagógico-didáticas, de modo a dar ênfase à participação ativa dos estudantes, por outro lado, causaram um aumento na pressão para que se dediquem a outras funções inerentes à profissão docente, tais como a gestão, a investigação e a transferência do conhecimento. Não pode também ser ignorado o fato de que os constrangimentos financeiros decorrentes da desresponsabilização

do Estado e a necessidade de autorregulação das instituições de ensino superior avolumaram as dificuldades.

Retomando o objetivo deste artigo, ou seja, analisar os efeitos a curto e longo prazo dos compromissos assumidos no âmbito do PB na prática docente do ensino superior, o estudo que aqui é apresentado auscultou professores e estudantes de um curso de Ciências da Educação em 2010 e 2016, acerca das *estratégias de ensino-aprendizagem mais utilizadas, preferidas pelos estudantes e que promovem mais aprendizagens*.

Quanto às **estratégias mais utilizadas**, tem havido, na opinião dos estudantes, em 2016, uma alteração num sentido mais expositivo, individual, e menos coletivo, ao contrário da tendência em 2010. Esta percepção não é partilhada, no entanto, pelos professores que afirmam, tal como em 2010, privilegiar métodos ativos, participativos e colaborativos. Esta aparente contradição pode estar relacionada com, por um lado, a interiorização, por parte dos professores, do modelo pedagógico para o qual aponta o PB, assumindo-a como discurso naturalizado, mas não enquanto prática.

Esta contradição também está presente na opinião dos professores em 2016, acerca das **estratégias preferidas pelos estudantes**, onde algumas das estratégias menos escolhidas foram as mais escolhidas pelos estudantes.

A dimensão mais consensual entre professores e estudantes, nos dois períodos do estudo, diz respeito às **estratégias que promovem mais aprendizagens**, com destaques para as atividades coletivas e participativas que vão ao encontro dos compromissos assumidos no PB.

Um aspecto também consensual entre os estudantes nos dois períodos em estudo foi a pouca frequência de utilização de estratégias que recorrem às TICs, assim como a não percepção do papel que podem ter na promoção de aprendizagens. Embora tenha havido, por parte dos professores, um aumento do número dos que afirmam recorrer às TICs e que estas são apreciadas pelos estudantes.

Relativamente, portanto, ao efeito a curto e a longo prazo do PB, do que foi anteriormente exposto evidenciam-se neste curso em estudo, ao longo destes anos, avanços, recuos e a manutenção de algumas perspectivas acerca dos processos de ensino-aprendizagem e a adequação destes aos compromissos assumidos. Avanços no que diz respeito à diversificação de estratégias ativas e colaborativas e à percepção da importância destas no desenvolvimento de competências e na construção de conhecimentos, recuos na percepção da sua concretização efetiva em sala de aula e a manutenção do pouco recurso às tecnologias e do reconhecimento deste meio como promotor de aprendizagens. Estes resultados não podem, no entanto, ser generalizados, nomeadamente

pela limitação da amostra, e as especificidades do curso em estudo. Por isto, em trabalho futuro pretende-se realizar um estudo que permita compreender, em profundidade, a razão destas opções e de que forma esta realidade pode ser alterada.

Referências

- ALLY, M. 2004. Foundations of educational theory for learning. In: T. ANDERSON; F. ELLOUMI (orgs.), *Theory and Practice of Learning*. Athabasca, Athabasca University, p. 15-44.
- ANTUNES, F. 2006. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75(out.):63-93.
<https://doi.org/10.4000/rccs.901>
- BALL, S. 2004. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89):1105-1126.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- BALZAN, N.C. 2003. Ensino universitário em nível de excelência, limites e possibilidades em duas áreas de conhecimento: ciências humanas e ciências sociais aplicadas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 15:39-53.
- BOURDONCLE, R.; LESSARD, C. 2002. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139:131-154.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2889>
- CACHAPUZ, A. 2001. Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In: C. REIMÃO (ed.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa, Edições Colibri, p. 55-61.
- CUNHA, M.I. 2011. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, 29(2):443-462.
- DALE, R. 2004. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação & Sociedade*, 25(87):423-460.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- GARCIA, M. 2015. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação Unisinos*, 19(1):57-67.
- HAGSTRÖM, E.; LINDBERG, O. 2013. Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2):119-128. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694097>
- LEITE, C. 2015. A indissociabilidade ensino-aprendizagem-investigação: Contributos para uma reflexão. In: L. SANJURJO; A. CAPOROSSI; N. PLACCI (eds), *Libro de actas: VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior*. Rosario, Humanidades y Artes Ediciones, p. 119-129.
- LEITE, C.; RAMOS, K. 2010. Questões da formação pedagógico-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate. In: C. LEITE (org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto, Legis Editora, Livpsic/CHIE, p. 29-43.
- LIBÂNEO, J.C. 1994. *Didática*. São Paulo, Cortez, 263 p.
- LUFT, J.; ROEHRIG, G. 2007. Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2):38-63.
- MARTIN, E.; PROSSER, M.; TRIGWELL, K.; RAMSDEN, P.; BENJAMIN, J. 2000. What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28(387):103-107.
- MONTEIRO, A.; LEITE, C.; LIMA, L. 2013. Quality of blended learning within the scope of the bologna process. *TOJET*, 12(1):108-118.
- PIMENTA, S. 2002. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo, Cortez, 304 p.
- PORTUGAL. 2006. Dec. Lei n.º 74 de 25 de março de 2006. *Diário da República*, I, série A, 60:2242-2257.
- PORTUGAL. 2007. Dec. Lei n.º 369 de 5 de novembro de 2007. *Diário da República*, I, série A, 2012:8032-8040.
- ROBERTSON, R. 1994. Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. In: M. FEATHERSTONE (coord.), *Cultura Global - Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Rio de Janeiro, Vozes, p. 23-39.
- SANTOS, E.; CARVALHO, F.; PIMENTEL, M. 2016. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *Educação Temática Digital*, 18(1):23-42.
<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>
- TORRES, M.; LEITE, C. 2014. Assessment of and for learning in higher education: From the traditional summative assessment to the more emancipatory formative and educative assessment. *Transnational Curriculum Inquiry*, 11(1):14-29.
- ZABALZA, M. 2004. *O Ensino Universitário seu Cenário e seus Protagonistas*. Porto Alegre, Editora S.A., 239 p.

Submetido: 17/08/2017

Aceito: 25/11/2017